

Aproximación y revisión del concepto «competencia social»

por Noelia LÓPEZ DE DICASTILLO RUPÉREZ
Concha IRIARTE REDÍN
M.^a Carmen GONZÁLEZ TORRES
Universidad de Navarra

1. Introducción

Que el ser humano requiere de los demás para crecer y desarrollarse como persona, puede considerarse una máxima en la que la mayor parte de los investigadores están de acuerdo. Sin embargo, cómo se establecen los intercambios sociales y con qué finalidad, son temas más espinosos, no exentos de controversia. Así, se podría considerar a la persona como un ser que exclusivamente necesita a los demás para satisfacer sus motivaciones egoístas o, por el contrario, como una persona capaz de realizar conductas en favor de los demás. Probablemente, como señalan López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999), el hombre no sea ni radicalmente egoísta ni altruista, sino que ambas motivaciones pueden darse al mismo tiempo, sin contraponerse. Esta idea, que está abriéndose paso en la psicología actual, reclama, como señala González Torres (2001, 46), la necesidad de que las personas se conciban a sí mismas en términos de «yo relacional», es decir, «que perciban la vinculación con los otros y

con la comunidad no como autolimitante, sino al contrario, como una realidad constitutiva del individuo, como vía de expansión del propio yo».

Este interés por la sociabilidad humana, unido al deseo de solucionar problemas sociales como la falta de participación ciudadana, la violencia, el aislamiento o la soledad, entre otros, ha traído consigo un mayor número de estudios y de publicaciones en torno a cuestiones como la inteligencia emocional, las habilidades sociales y la competencia social. Es a partir de los años 60 cuando comienzan a proliferar este tipo de trabajos y, sobre todo, en la década de los 90, gracias al énfasis otorgado por la investigación psicológica a los aspectos del funcionamiento social y emocional que tradicionalmente habían sido descuidados.

En este artículo vamos, concretamente, a revisar el concepto de competencia social, sobre el que, a pesar de haberse publicado mucha literatura, existe toda-

año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, 143-156
revista española de pedagogía



vía una gran confusión. Con tal fin, nos proponemos describir brevemente las variaciones que ha sufrido dicho término, así como definir otras expresiones muy utilizadas a menudo como sinónimas de competencia social: las habilidades sociales y la asertividad. Por último, partiendo de las distintas aportaciones, profundizaremos en el concepto de competencia social; a través tanto de su definición como de las principales variables que deben tenerse en cuenta para su estudio. Nuestra aproximación a dicho concepto pretende ser global, multidimensional y, en última instancia, basada en una reflexión sobre cuestiones de fondo que nos permitan acercarnos a la filosofía y al sentido que subyacen a la propuesta de educar a nuestros alumnos para que aprendan a convivir y a relacionarse de modo adecuado.

2. Evolución histórica y cambio terminológico

Como acabamos de mencionar, a pesar del creciente interés despertado por el tema de la competencia social, los teóricos no se han puesto de acuerdo en cómo conceptualizarla porque es algo muy complejo, al igual que lo son las situaciones sociales (García, 1995). No existe, por tanto, una definición universalmente aceptada de competencia social (Monjas, 1999). Algunos autores la definen en términos de conductas específicas mientras que otros enfatizan la importancia de variables cognitivas y afectivas. Esta falta de acuerdo se debe principalmente a que no se han definido claramente los componentes de este constructo y la influencia de los factores contextuales, así como

a los cambios que ha ido experimentando dicha terminología con el paso de los años.

Por esta razón, creemos conveniente proporcionar, en unas breves pinceladas, una visión «histórica» del concepto de competencia social, esbozando el desarrollo que ha experimentado tanto la investigación como el lenguaje utilizado.

Los estudios recogidos por investigadores como Caballo (1993), Merrell y Gimpel (1997) y Topping, Bremner y Holmes (2000) remontan los orígenes de esta área de investigación a los trabajos realizados en los años 30 por distintos autores, por ejemplo Moreno (1934) y Piaget (1932), que avanzaron en el estudio de la conducta social de los niños y en el uso de la medida sociométrica. En la década de los 40 y en la de los 50, el tratamiento de estas cuestiones no sufrió grandes cambios. Sin embargo, sí que debe destacarse 1958 como un año importante porque aparece la obra de Wolpe *Psychoteraphy by reciprocal inhibition*, en la que explícitamente se menciona el término conducta asertiva. En los 60, desde una perspectiva eminentemente clínica y terapéutica, renace el interés por estas cuestiones gracias al estudio sobre las habilidades sociales en países como Inglaterra y a los trabajos sobre la competencia social de autores como Zigler y Phillips (1961), entre otros. Dicha preocupación continúa en los años 70 y esto se refleja en la divulgación de los primeros programas, por ejemplo el del aprendizaje estructurado de Goldstein (1973), destinados a reducir los déficit en habilidades sociales. A partir de entonces, en

los 80 y en los 90, continúa publicándose una abundante literatura en torno al comportamiento y desarrollo social de los niños. Lo más significativo de estos años es que el foco de interés de las investigaciones pasa a ser el de la evaluación y la intervención, siendo ésta cada vez menos clínica y más educativa, dirigida a todos los alumnos y centrada en el papel del profesor como agente imprescindible para la aplicación de los programas.

En España, además de las aportaciones de distintos autores como Caballo (1993), Vallés (1994), Trianes (1996) y Monjas (1999), la LOGSE de 1990 supuso un hito en el reconocimiento curricular de la dimensión social de la persona (Vallés y Vallés, 1996). En la actualidad, éste continúa siendo un campo en rápido crecimiento pero, a pesar de ello, sigue existiendo una confusión entre términos y una falta de unanimidad entre los investigadores.

También con respecto a la terminología se puede observar una evolución. Se han empleado muchas expresiones para abordar el tema de las relaciones sociales: inteligencia social, competencia social, asertividad, habilidades sociales, comportamiento adaptativo, habilidades o relaciones interpersonales, entre otras. Específicamente, en el ámbito educativo son tres las expresiones que rivalizan con mayor frecuencia: competencia social, habilidades sociales y asertividad (Vallés y Vallés, 1996). Los primeros trabajos que abordaron estas cuestiones se centraron en la conducta social y no emplearon estos términos. Posteriormente, se empezó

a utilizar con frecuencia el de asertividad o conducta asertiva que fue equiparado, en los años 70, al de habilidades sociales. Estos conceptos, así como los de entrenamiento asertivo y entrenamiento en habilidades sociales son eminentemente conductuales y considerados en un primer momento como sinónimos de competencia social (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin 1987). Pero posteriormente van diferenciándose, como puede observarse en el conocido artículo de McFall (1982), y se va prestando atención a otros aspectos cognitivos y afectivos, gracias al desarrollo de algunas líneas de investigación que abordan temas como los de la inteligencia social o la inteligencia emocional.

Es decir, aunque estos términos han sido, y en ocasiones siguen siendo, utilizados como sinónimos, por lo general hoy parece existir bastante acuerdo a la hora de distinguirlos y de considerar que el concepto de habilidades sociales englobaría al de asertividad y, a su vez, el de competencia social englobaría al de habilidades sociales. Vamos a detenernos a continuación a explicar y definir estos términos con más detalle.

3. Definición de habilidades sociales, asertividad y competencia social

a) Habilidades sociales

La mayoría de los autores (Merrell y Gimpel, 1998; Michelson y cols., 1987; Monjas, 1999; Paula, 1998) coinciden en definir las *habilidades sociales* no como un rasgo de la personalidad sino como un conjunto de comportamientos interper-

sonales, de capacidades o destrezas sociales específicas que son adquiridas. Son necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales o con los adultos de forma efectiva.

A pesar de que progresivamente se han ido incluyendo diversos aspectos de tipo *cognitivo* y *afectivo*, por lo general, el concepto de habilidades sociales suele ser reservado para referirse al componente *conductual* de la competencia social. En particular, pueden definirse como «el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana» (Carrillo, 1991, 131). Es decir, aunque durante un tiempo se consideró que habilidades sociales y competencia social eran dos conceptos sinónimos, creemos que conviene distinguirlos.

b) Asertividad

La *asertividad* hace referencia a aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo. Podría ser definida como «el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores» (Carrillo, 1991, 131).

El aprendizaje de este estilo comportamental directo y claro es uno de los objetivos que se proponen conseguir los programas de habilidades sociales. Se

trata, por consiguiente, de manifestar conductas asertivas, y de evitar conductas agresivas e inhibidas, cuando se realiza una crítica a alguien, cuando se pide un favor, cuando se conversa, es decir, cuando se ponen en práctica las habilidades sociales. Por otro lado, autores como Monjas (1999), Monjas y González (1998), Paula (1998) y Vallés y Vallés (1996) consideran que la asertividad también es una habilidad social concreta que se refiere a la defensa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que al respeto de los derechos y opiniones de las demás personas.

c) Competencia social

Consideramos que es muy simplista entender la *competencia social* solamente en términos de habilidades o resultados sociales específicos que, además, pueden variar según la cultura. Se debe proporcionar una visión más completa de las relaciones interpersonales, integrando pensamiento, sentimiento y conducta.

En este sentido, es necesario conocer un conjunto de *habilidades comportamentales*, así como ser capaz de *percibir* y *entender* correctamente las situaciones interpersonales y saber y querer poner en práctica dichas habilidades. Además es muy importante que la persona esté inmersa en un *entorno* que ofrezca oportunidades favorables para interactuar y que no sufra bloqueos *afectivos* que interfieran en sus interacciones sociales. Bajo esta nueva óptica, García (1995), McFall (1982) y Vallés y Vallés (1996) describen un doble nivel de análisis: molar y molecular. Mientras que las habili-

dades sociales consisten en un conjunto de conductas observables (moleculares) como sonreír, la competencia social presupone otros componentes complejos y globales (molares), no directamente observables, por ejemplo la habilidad para tomar decisiones sobre cuándo mostrar determinada conducta social.

Todo esto supone que no basta con ser hábil, con conocer determinadas conductas y destrezas sino que es necesario saber cómo, cuándo y en qué situaciones emplearlas, es decir, ser capaz de percibir la situación, los sentimientos de los demás, autocontrolarse y mostrar empatía. Entender de este modo la competencia social supone considerar tanto sus componentes conductuales como cognitivos y afectivos, así como la importancia de las variables contextuales. Como hemos mencionado anteriormente, éste es un punto de desacuerdo entre los autores. Por ello, a partir del análisis y de la revisión de la literatura especializada, nos aventuramos a plantear una propuesta integradora que reúna los distintos componentes de la competencia social. El tratamiento dado a estas cuestiones en los próximos apartados nos permite ir perfilando con más precisión el concepto de competencia social.

4. Componentes y variables a estudiar en la competencia social

Como venimos señalando, tradicionalmente la competencia social ha sido considerada desde una perspectiva conductual (normalmente a través de las habilidades sociales), pero progresivamente se ha ido prestando más atención a la

importancia de los procesos cognitivos y afectivos.

a) Variables conductuales

Las habilidades sociales, como ya se ha visto, hacen referencia sobre todo a conductas y destrezas concretas, observables y operativas que pueden ser aprendidas. La enseñanza de las habilidades sociales pretende conseguir: a) que se aprendan conductas que reemplacen a otras existentes menos adaptativas, b) que se aprendan conductas que con anterioridad no formaban parte del repertorio de la persona y, c) que se perfeccionen habilidades ya existentes (bien en su calidad o en su frecuencia). Tal enseñanza no debe tener solamente una función correctiva sino también preventiva, proactiva y estimuladora de comportamientos socialmente adaptados (Vallés y Vallés, 1996).

Algunos de los comportamientos o habilidades que aparecen recurrentemente en los programas serían los siguientes:

- Hacer y recibir cumplidos
- Hacer y recibir críticas
- Dar una negativa
- Pedir y conceder favores
- Ayudar
- Preguntar por qué
- Defender los propios derechos y respetar los de los demás
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones
- Interaccionar con estatus diferentes y con el sexo opuesto.

Con este tipo de intervención se pretende que la persona conozca y domine

un conjunto de habilidades sociales que le permitan realizar conductas asertivas favorecedoras de la aceptación e inclusión en los grupos.

Una de las críticas que suelen hacerse a estos programas es que están basados en el «modelo del déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual», el cual se preocupa por la falta de habilidades que muestra la persona y por su consiguiente intervención y enseñanza. Es decir, según este modelo los problemas de competencia social se explican porque la persona no cuenta en su repertorio con las conductas y las habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal (Monjas, 1999, 34).

A pesar de ser el modelo más extendido, es incompleto. Este modelo no tiene en cuenta que una persona puede ser incompetente socialmente no porque le falten las habilidades conductuales, sino porque no las ponga en juego debido a que factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren en su ejecución. Este nuevo modelo denominado «de interferencia o de déficit de ejecución», sostiene que la conducta social manifiesta no es necesariamente un indicador de la competencia social (Monjas, 1999). La persona puede conocer muchas habilidades pero no saber aplicarlas en la situación adecuada o no querer hacerlo porque persigue otros objetivos. Estas reflexiones nos llevan a plantearnos qué otras variables se ponen en juego en los intercambios sociales.

Desde los años 70 y sobre todo desde los 80-90, los autores se han preocupado

por dar respuesta a esta pregunta, incluyendo en su estudio otras variables cognitivas y afectivas.

b) Variables cognitivas

Las investigaciones sobre el procesamiento de la información social han contribuido al estudio de la cognición social como componente de la competencia social (Crick y Dodge, 1994; Webster-Stratton y Lindsay, 1999).

A partir de estos trabajos ha aumentado el número de investigaciones (Eisenberg, Losoya y Guthrie, 1997; Erdley y Asher, 1998 y 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999) preocupadas por variables sociocognitivas como:

- Las fases para la resolución de conflictos
- El conocimiento social
- La adopción de perspectiva del otro (*role taking*)
- Las atribuciones
- Las metas
- Las creencias de la legitimidad de una acción
- El autoconcepto
- Las expectativas

Desde este punto de vista, los niños que tienen dificultad para relacionarse con sus iguales emplean, para solucionar los conflictos, estrategias hostiles o pasivas que entorpecen la relación. Estos niños también tienen dificultades para ponerse en el punto de vista de otras personas, para entender sus opiniones, sus sentimientos, para proponerse metas en-

caminadas a la formación y al mantenimiento de vínculos afectivos. Además, tienden a atribuir intenciones hostiles, creen que la agresividad está justificada y es legítima, tienen un menor autoconcepto y esperan resultados positivos mediante la actuación violenta.

En definitiva, bajo esta nueva óptica, el fracaso en las relaciones se atribuye no sólo a dificultades en las habilidades conductuales sino también a variables cognitivas que pueden aumentar o mantener tales déficit.

Pero, además, hay que tener en cuenta que se pueden tener habilidades sociales, saber interpretar las situaciones correctamente y, a pesar de ello, no actuar de forma socialmente competente debido a variables motivacionales y afectivas (por ejemplo, no querer hacerlo o no poder a causa de la ansiedad).

c) Variables afectivas

El estudio de estas *variables afectivas* es muy reciente, puede decirse que no es hasta los años 90, a partir del desarrollo de conceptos como el de Inteligencia Emocional, cuando realmente comienza a apreciarse el interés por estas cuestiones.

Dentro de este nuevo enfoque que considera la importancia de las emociones a la hora de comunicarse y de establecer relaciones interpersonales, se han estudiado variables como:

- La expresión, comprensión y regulación afectiva

- Variables temperamentales como la frecuencia, intensidad y estabilidad o inestabilidad emocional
- La empatía (ha sido lo más estudiado dentro del área de la competencia social).

Concretamente, en estas investigaciones (Eisenberg, 2000; Hubbard y Coie, 1994; Katz y McClellan, 1997; Lemerise y Dodge, 2000) se señala que los niños que son capaces de reconocer sus propias emociones y las de los demás, de expresarlas adecuadamente, de regularlas y de ser empáticos, suelen mantener relaciones sociales más positivas, suelen ser menos agresivos y más prosociales.

d) Variables contextuales

En el estudio de la competencia social tampoco debe olvidarse el papel relevante que juega el *contexto* y, más concretamente, las personas que forman parte de él.

Como venimos afirmando, la competencia social supone la capacidad de percibir e interpretar las situaciones sociales y las características de los contextos y de las personas con las que se va a interaccionar, con el fin de poner en práctica las distintas habilidades y estrategias que favorezcan la aceptación e inclusión en dichas redes sociales. En este sentido, es fundamental reflexionar acerca de la influencia de los diversos agentes de socialización que conviven con el niño: los padres, los profesores y los iguales, así como lo que Brofenbrenner (1979) denomina «macrosistema», es decir, el conjunto de características de la cultura

en la que todos ellos están inmersos. Esto es así porque:

- Son las personas significativas para el niño las que juzgan si su comportamiento es competente o no. El concepto de competencia social es esencialmente *evaluativo*. Es decir, para que un niño sea aceptado, popular, se integre adecuadamente en los grupos y mantenga relaciones positivas, no basta con que despliegue un conjunto de habilidades sino que éstas deben ser valoradas por los demás. Los juicios sobre la competencia social pueden variar según los dominios o tareas y pueden ser distintos de unos contextos culturales a otros, ya que cada uno tiene sus normas y valores (Paula, 1998). Esto no significa que una persona deba ser competente siempre, en todas las ocasiones, sino que se considere que es competente cuando lo es en distintas situaciones y con diversas personas. Además, pueden encontrarse elementos comunes sobre qué es deseable y necesario educar para mantener unas relaciones sociales apropiadas: no herir a los demás, colaborar o compartir, entre otros (Topping y cols., 2000).

- Por otro lado, aunque sin olvidar el papel activo que juega el niño en las relaciones que establece, los distintos agentes de socialización favorecen o, por el contrario, dificultan que el niño se comporte de forma competente en sus interacciones presentes y futuras (Trianes y cols., 1997). Estas personas significativas se convierten en modelos que el niño observa cotidianamente y que puede llegar a imitar. Por eso, la forma de comportarse, de interactuar, de expresar

emociones de los padres, de los profesores y de los amigos lleva al niño a formarse un «modelo interno», una idea de cómo deben ser los intercambios sociales. El apego, el estilo educativo de los *padres*, las conversaciones que mantienen con sus hijos, así como las relaciones afectivas que éstos establecen con los *profesores*, el clima de clase, la aplicación de programas educativos específicos, las relaciones de amistad y la resolución constructiva de los conflictos que tienen lugar en los grupos de *iguales*, proporcionan oportunidades muy valiosas para el aprendizaje de habilidades sociales, de liderazgo, de negociación y de prosocialidad. Asimismo, hay que investigar y considerar el alcance de otros agentes de socialización: *los medios de comunicación*, estando especialmente atentos a las posibles consecuencias de la programación violenta en la televisión. También se deben tener en cuenta las características de *la cultura* en la que el niño vive, si en ella por ejemplo se promueven los aspectos perniciosos del individualismo o, por el contrario, la unión y cooperación entre sus miembros.

En definitiva, y a modo de resumen, coincidimos con Katz y McClellan (1997) en que una persona competente socialmente es aquella que puede usar los recursos personales y contextuales para lograr una buena satisfacción y una contribución y participación activa en los grupos, las comunidades y la sociedad en general a la que pertenece. Así, siguiendo a Trianes y cols. (1999, 18), podemos definir la competencia social como un conjunto de «procesos cognitivos, socio-afectivos y emocionales que sustentan

Aproximación y revisión del concepto «competencia social»

comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos».

De modo gráfico, a continuación intentamos reflejar las distintas variables implicadas:

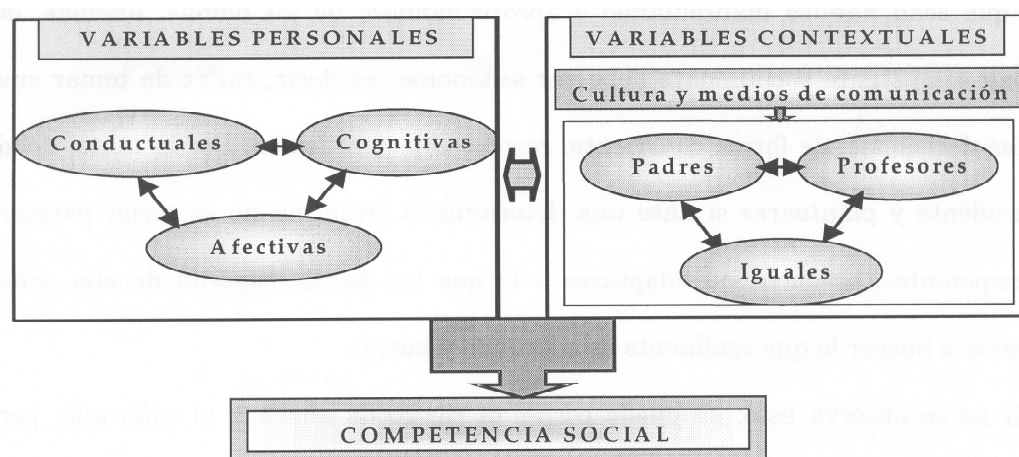


FIGURA 1: Los componentes de la competencia social.

5. La competencia social en el marco más amplio de la educación moral y cívica

La dimensión contextual de la competencia social subraya, sin duda, la necesidad de adecuación y *adaptación* de los comportamientos al contexto social. Es decir, la competencia social implicaría resultados generales a largo plazo: ajuste psicosocial o adaptación social.

Pero, en nuestra opinión hay que matizar una cuestión más. No se trata de conseguir esa evaluación positiva y esa adaptación al entorno como algo automático, acrítico, no interiorizado, buscando exclusivamente la eficacia y el éxito social vacío, «hueco». Esta conquista debe estar en realidad motivada por unos valores, por una preocupación real por el bienestar y el crecimiento propio y ajeno.

Con esta idea queremos resaltar la importancia del porqué, de la finalidad que se persigue en los encuentros e interacciones con otras personas. Como educadores deberíamos formar a nuestros alumnos para que busquen relaciones enriquecedoras y no simplemente para que sean hábiles manipulando o aprovechándose de los demás. Además, la persona competente socialmente debe ser autónoma, es decir, capaz de tomar sus propias decisiones, de forma consciente, responsable y reflexiva. Por lo tanto, debe ser prudente y plantearse si ante una determinada situación no es mejor parecer «incompetente», es decir, no adaptarse a lo que los demás esperan de ella, sino dedicarse a buscar lo que realmente es adecuado y bueno.

Si no se observa esto, se puede correr

el riesgo de enseñar al niño que, por ejemplo, dentro de un contexto donde prima la agresividad, debe exhibir habilidades sociales y de liderazgo pero encaminadas a un fin violento (por ejemplo, herir a un compañero que no forma parte del grupo) porque hay que integrarse y ser aceptado por sus miembros.

Por consiguiente, en nuestra opinión las definiciones de competencia social expuestas son adecuadas siempre y cuando el objetivo de la interacción sea positivo, adecuado y se fomenten unas actitudes acordes con éste. Como señalan Trianes y cols. (1999) es muy importante tener en cuenta estos objetivos porque ante un mismo hecho, jugar con una pelota que tiene un compañero, la meta de un niño puede ser cogerla a cualquier precio, aunque para ello tenga que pegar al otro, o por el contrario puede ser mantener una amistad y, con tal fin, propondría al compañero turnarse con el balón.

Es decir, se debe evitar que las personas que dominan una serie de habilidades sociales se conviertan en «camaleones sociales» [1]. No se trata de educar a personas obsesionadas con causar buena impresión, que se transforman en lo que los demás quieren. Cuando se forma a las personas en competencia social se debe evitar realizar una operación de mero maquillaje, una enseñanza de técnicas y de habilidades que permiten a la persona tener un éxito aparente pero que no es real a largo plazo. Dicho de otro modo, una persona extremadamente violenta no sólo debe aprender un conjunto de habilidades sino que debe llegar a interiorizar que está mal herir y agredir a los demás.

Por todo ello, creemos que la competencia social debe ser considerada ampliamente, guiada por los principios *cívico-morales* para estimular la convivencia en distintos contextos sociales y la búsqueda de la interdependencia entre las personas a través de auténticos lazos de mejora y crecimiento (ver Battistich, Solomon, Watson y Schaps, 1997; Naval y Laspalas, 2000; Naval y Urpi, 2001).

6. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos intentado proporcionar una visión más completa e integradora de la competencia social, reuniendo las aportaciones de distintas investigaciones en un constructo común.

Como puede deducirse, esta tarea no es fácil ni está acabada. Nuestro propósito ha sido proporcionar un marco global que pudiera servir de base a posibles acuerdos o posteriores estudios y a la elaboración de programas e intervenciones educativas.

A grandes rasgos podemos señalar tres ideas claves como hilos conductores de este trabajo:

- *La diferenciación conceptual sobre todo de los términos «habilidades sociales» y «competencia social».* En general, podemos sostener que las habilidades suelen ser una rutina concreta que forma parte de una estrategia más amplia. La competencia social, por su parte, vendría a asimilarse a esta estrategia, a un plan de acción intencional diri-

gido hacia el logro de unos objetivos o metas orientadas a la consecución del éxito en tareas sociales (Trianes y cols.,1999).

- *La inclusión dentro del concepto de competencia social de habilidades conductuales, así como de otros procesos cognitivos y afectivos.* También puede apreciarse una *dimensión contextual y evaluativa*, en la que se subraya la importancia de las características de la situación y del contexto, así como el juicio realizado por otras personas y el peso educativo que llegan a tener. Si la persona es considerada competente socialmente recibirá un mayor refuerzo y *feedback* para afianzar esa conducta que será valorada como adaptativa en ese contexto.
- *Una visión más profunda de los vínculos interpersonales* al contemplarlos a la luz de una educación en valores cívicos y morales y puntualizar que el comportamiento del niño no sólo debe ser valorado positivamente sino que debe ser bueno en sí mismo. Así entendida, la competencia social facilitaría la participación en la familia, en la escuela y en la sociedad democrática y subrayaría el papel activo y protagonista de los niños en su desarrollo. Al mismo tiempo, estimularía la convivencia, el establecimiento de unas relaciones pacíficas, no agresivas y, además, no utilitaristas sino solidarias.

Esta nueva visión del concepto de competencia social nos permite plantearnos que nuestra finalidad dentro de este campo educativo no debe ser solamente corregir problemas de inadaptación por defecto (inhibición, timidez) o por exceso (agresividad), sino fomentar comportamientos cooperativos, prosociales y altruistas.

Esto requiere un esfuerzo por parte de los distintos profesionales de la educación para elaborar materiales acordes con esta filosofía, para impregnar con ella el clima de sus aulas y sus actuaciones, para evaluar si este tema es sentido como una necesidad por los alumnos, los profesores y los orientadores y para analizar las dificultades que se encuentran, con el fin de diseñar planes de formación que den respuesta a sus inquietudes.

Dirección de la autora: Noelia López de Dicastillo Rupérez. Departamento de Educación. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona (Navarra). E-mail: nlopezde@alumni.unav.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14. I. 2004

Notas

- [1] Expresión que recoge GOLEMAN (1996, 207), basándose en los estudios de Mark Snyder, un psicólogo de la Universidad de Minnesota.

Bibliografía

- BATTISTICH, V., SOLOMON, D., WATSON, M. y SCHAPS, E. (1997) Caring School Communities, *Educational Psychologist*, 32: 3, pp. 137-151.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of human development: experiment by nature and design* (Cambridge, Cambridge University Press).
- CABALLO, V. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (Madrid, Siglo XXI).

- CARRILLO, I. (1991) Habilidades sociales, en M. MARTÍNEZ y J. M. PUIG (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, pp. 131-142 (Barcelona, Graó).
- CRICK, N. R. y DODGE, K. A. (1994) A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment, *Psychological Bulletin*, 115, pp. 74-101.
- EISENBERG, N. (2000) Empathy and sympathy, en M. LEWIS y J. M. HAVILAND-JONES (Eds.) *Handbook of emotions*, pp. 677-691 (New York, The Guilford Press).
- EISENBERG, N., LOSOYA, S. y GUTHRIE, I. K. (1997) Social cognition and prosocial development, en S. HALA (Ed.) *The development of social cognition. Studies in developmental psychology*, pp. 329-363 (Hove, Psychological Press).
- ERDLEY, C. A. y ASHER, S. R. (1998) Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior, *Social Development*, 7: 3, pp. 321-339.
- ERDLEY, C. A. y ASHER, S. R. (1999) A social goals perspective on children's social competence, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7: 3, pp. 156-167.
- GARCÍA, J. A. (1995) *Competencia social y currículo*. Madrid: Alhambra Longman.
- GOLDSTEIN, A. P. (1973) *Structured learning therapy: toward a psychotherapy for the poor* (New York, Academic Press).
- GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional* (Barcelona, Kairós).
- GONZÁLEZ TORRES, M. C. (2001) Las concepciones psicológicas del yo en la postmodernidad: implicaciones para la educación moral y cívica, en C. NAVAL y C. URPI (Eds.) *Una voz diferente en la educación moral*, pp. 41-78 (Pamplona, Eunsa).
- HUBBARD, J. y COIE, J. (1994) Emotional correlates of social competence in children's peer relationships, *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, pp. 1-20.
- KATZ, L. G. y McClellan, D. E. (1997) *Fostering children's social competence: the teacher's role* (Washington, National Association for the Education of Young Children).
- LEMERISE, E. A. y DODGE, K. A. (2000) The development of anger and hostile interactions, en M. LEWIS y J. M. HAVILAND-JONES (Eds.) *Handbook of emotions*, pp. 594-606 (New York, The Guilford Press).
- LÓPEZ, F., ETXEBARRIA, I., FUENTES, M. J. y ORTIZ, M. J. (Coords.) (1999) *Desarrollo afectivo y social* (Madrid, Pirámide).
- MCFALL, R. M. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills, *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33.
- MERRELL, K. W. y GIMPEL, G. A. (1998) *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment* (New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates).
- MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento* (Barcelona, Martínez Roca).
- MONJAS, M. I. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*, 4.^a ed. (Madrid, CEPE).
- MONJAS, M. I. y GONZÁLEZ, B. (Dir.) (1998) *Las habilidades sociales en el currículo* (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- MORENO, J. L. (1934) *Who shall survive?* (Washington, DC, Nervous and Mental Disease Publishing).
- NAVAL, C. y LASPALAS, J. (Eds.) (2000) *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar* (Pamplona, Eunsa).
- NAVAL, C. y URPI, C. (Eds.) (2001) *Una voz diferente en la educación moral* (Pamplona, Eunsa).
- PAULA, P. (1998) Las habilidades sociales en el marco de la orientación psicopedagógica, en M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ y R. BISQUERRA (Coords.) *Manual de orientación y tutoría*, pp. 144/1-144/26 (Barcelona, Praxis).
- PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant* (París, Alcan) (Ed. Cast.: *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1987).
- TOPPING, K., BREMNER, W. y HOLMES, E. A. (2000) Social competence. The social construction of the concept, en R. BARON y J. D. A. PARKER (Eds.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*, pp. 28-39 (San Francisco, Jossey-Bass).
- TRIANES, M. V. (1996) *Educación y competencia social: un programa en el aula* (Archidona, Aljibe).

TRIANES, M. V., DE LA MORENA, M. L. y MUÑOZ, A. M. (1999) *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar* (Archidona, Aljibe).

TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. M. y JIMÉNEZ, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento* (Madrid, Pirámide).

VALLÉS, A. (1994) *Programa de refuerzo de las habilidades sociales. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Método EOS (Vols. I, II y III)* (Madrid, EOS).

VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular* (Madrid, EOS).

WEBSTER-STRATTON, C. y LINDSAY, D. W. (1999) Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment, *Journal of Clinical Child Psychology*, 28: 1, pp. 25-43.

WOLPE, J. (1958) *Psychotherapy by reciprocal inhibition* (Palo Alto, CA., Stanford University Press).

ZIGLER, E. y PHILLIPS, L. (1961) Social competence and outcome in psychiatric disorder, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, pp. 264-271.

Resumen:

Aproximación y revisión del concepto «competencia social»

El objetivo principal de este artículo es revisar el concepto de competencia social a la luz de las últimas investigaciones que lo abordan desde una visión más compleja y multidimensional.

El tema de la competencia social está en auge dada su importancia para el funcionamiento social presente y futuro, para la calidad de vida y la convivencia entre las personas. Este interés ha tenido su reflejo en la profusión de estudios, tanto teóricos como prácticos, pero, a pesar de ello, los autores no han llegado a un acuerdo en cuanto a su definición. Esto trae consigo la aparición de distintos enfoques y programas que abordan el tema

desde perspectivas parciales que no engloban toda la riqueza que el término encierra ni toda la complejidad de las relaciones interpersonales.

Por estos motivos, aquí intentamos acercarnos a este tema con una mirada abarcadora, tanto a través de su definición como de los componentes y variables que debe abarcar su estudio. Asimismo, destacamos la importancia de integrar la competencia social dentro del marco de la educación cívica.

Descriptores: competencia social, habilidades sociales, asertividad, educación cívica y moral.

Summary:

Approaching and reviewing the «social competence» concept

This article's main objective is reviewing the social competence concept because of the last researches' more complex and multidimensional perspective.

The social competence theme is going up due to the importance for present and future social functioning, life quality and people's coexistence. This interest had its reflection in the number of theoretical and practical studies, even though, the different authors did not reach to any certain definition. This lack of definition brings the appearance of different perspectives and programs studying the theme from different non-global perspectives that do not include interpersonal relationship's richness and complexity.

For this reason, we try to approach to this theme with an embracing look through its definition and the components and variables including in the research. Likewise, the social competence should be included in the framework of civic education.

Key Words: social competence, social skills, assertiveness, civic and moral education.